

КИРГИНЦЕВА Наталья Сергеевна

**САМОРЕГУЛИРУЕМОЕ ОБУЧЕНИЕ
СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
В УСЛОВИЯХ ДИДАКТИЧЕСКИХ
ИНФОРМАЦИОННЫХ СРЕД**

13.00.08. - Теория и методика профессионального образования

**АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Майкоп 2003

Работа выполнена на кафедре английского языка Ставропольского
государственного университета

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Ломтева Татьяна Николаевна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Бегидова Светлана Николаевна

доктор педагогических наук, профессор
Лобейко Юрий Александрович

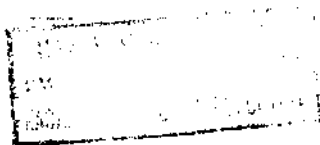
Ведущая организация: Армавирский государственный
педагогический институт

Защита состоится 26 декабря 2003 г. в 73 часов на заседании диссертационного совета Д 212.001.03 в конференц-зале Адыгейского государственного университета по адресу: 385000, Республика Адыгея, пМайкоп, ул. Университетская, 208.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Адыгейского государственного университета.

Автореферат разослан 26 ноября 2003 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор педагогических наук,
профессор



К-АЛ ^ ^ 5 * ^ " ^ -

М.Р. Кудаев

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность и постановка проблемы исследования. В рамках современной концепции построения открытого образовательного пространства, организация саморегулируемого обучения приобретает особое значение. При этом оно выступает, с одной стороны, как развивающее обучение, необходимое человеку в течение всей жизни, а, с другой - как умение обучающегося самостоятельно определять уровень необходимых ему знаний, умений и навыков в зависимости от социо-культурной среды, в которой он находится. В этой связи каждый человек становится ответственным за свой образовательный ценз, поскольку возможности самопознания и саморегуляции деятельности, продуцирующие в итоге запуск механизмов самообучения и самовоспитания, намного эффективнее узкоцелевых, прагматичных воздействий педагога. Эта проблема представляется еще более актуальной, если учесть растущие в связи с информатизацией всех сфер человеческой деятельности темпы устаревания знания, требующие постоянного его обновления, что на ступени вузовского образования должно осуществляться посредством самоорганизуемой учебно-познавательной деятельности студентов.

Налицо противоречие между ожидаемым от современного студента уровнем автономности, а также способности планировать и самостоятельно осуществлять свою учебно-познавательную деятельность и неразработанностью условий и средств, обеспечивающих такую деятельность.

В отечественной психолого-педагогической литературе наряду с терминами «самообучение», «самообразование», «саморазвитие» и «самовоспитание» для обозначения самостоятельной деятельности по овладению знаниями, умениями и навыками достаточно широкое распространение получил термин «познавательная активность (самостоятельность)» (Л.П. Аристова, Ф.В. Берукштене, Г.Н. Кулагина, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Н.А. Половникова, Т.И. Шамова и др.). Как показывает анализ вкладываемого во все эти термины смысла позволил установить, что ни один из них не отражает в полной мере специфики обучения современного студента как самоорганизующейся системы, функционирующей в образовательном пространстве постиндустриального общества. Термином, позволяющим преодолеть данное противоречие, в настоящем исследовании избран концепт саморегулируемого обучения.

В последние годы ученые всё чаще обращаются к вопросам саморегулируемого, автономного обучения. Так, наиболее общие закономерности саморегулируемого обучения рассматриваются в трудах Р.Г. Брокетт, С.Д. Брукфилд, Л.М. Гагльельмино, Р.С. Кафарелла, П.Л. Кэнди, Х.Б. Лонг, В.В. Сохранова, А.М. Таф, Е.В. Тихоновой, Р. Хиемстра и др. Вопросам

организации саморегулируемого обучения иностранным языкам посвящены работы таких ученых, как Н.Дж. Андерсон, Н. Аоки, К.М. Арманэ, Ф. Бэнсон, Е. Клэйверинг, Р.С. Смит, Д. Эйджер и др. Различным аспектам организации самообразовательной деятельности, формирования умений и готовности к профессиональной деятельности, личностно-профессиональной самостоятельности обучающихся посвящены диссертационные работы А.В. Беляевой, Ф.В. Берукштене, Т.А. Вороновой, Л.Г. Вяткина, Г.Н. Ильиной, Г.А. Качан, Г.Н. Кулагиной, Н.В. Матыш, Л.Н. Павловой, И.Б. Соколовой, Е.Ф. Федоровой, Т.Я. Яковец, Е.Б. Ястребовой и др. Круг проблем, связанных с технологическим подходом в образовании, использованием в образовательном процессе новых информационных и коммуникационных технологий (НИКТ), функционированием информационных и дидактических информационных сред, отражен в трудах В.К. Белашапка, В.П. Беспалько, Ю.С. Брановского, В.Ф. Венды, А.П. Ершова, А.М.Короткова, В.М. Монахова, Т.С. Назаровой, Т.П. Нечаевой, И.В. Роберт, Г.К. Селевко, М.А. Чошанова, Ю.А. Шрейдера и др. Однако ни в одном из упомянутых исследований не была предложена целостная модель саморегулируемого обучения студентов лингвистических специальностей вузов, не раскрыта взаимосвязь саморегуляционных процессов личности и саморегулируемого обучения, не обозначены педагогические условия организации этого вида обучения, не выявлена роль дидактических информационных сред и методика их использования при саморегулируемом обучении.

Актуальность и теоретическая неразработанность названных проблем, а также настоятельная потребность практики в обобщении и систематизации накопленного опыта организации саморегулируемого обучения студентов обусловили выбор темы исследования, **проблема** которого сформулирована следующим образом: каковы педагогические условия и средства организации саморегулируемого обучения в вузе?

Цель исследования - теоретическое обоснование и практическая реализация модели саморегулируемого обучения студентов лингвистических специальностей в условиях дидактических информационных сред.

Объект исследования - процесс саморегулируемого обучения студентов.

Предмет - организация и методика саморегулируемого обучения студентов в условиях дидактических информационных сред.

Гипотеза исследования состоит в том, что саморегулируемое обучение студентов лингвистических специальностей может быть организовано в специальном образом сформированной дидактической информационной среде и будет эффективным, если она содержит средства для планирования и осуществления обучающимися саморегулируемой учебно-познавательной деятельности, а также систематического диагностирования текущих уровней самоуправления, саморегуляции и самоактуализации.

В соответствии с целью, проблемой и принятой гипотезой исследования были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить психологическую основу саморегулируемого обучения в вузе;
- 2) раскрыть педагогические условия организации саморегулируемого обучения и определить роль и место саморегулируемого обучения в системе подготовки специалиста-лингвиста;
- 3) определить средства, позволяющие организовать саморегулируемое обучение в условиях формального вузовского образования;
- 4) разработать модель «ядра» дидактической информационной среды, обеспечивающей внедрение стратегий саморегулируемого обучения в учебный процесс вуза;
- 5) внедрить разработанную модель «ядра» дидактической информационной среды в учебный процесс по лингвистическим дисциплинам и экспериментально проверить влияние созданного ядра на процессы саморегуляции и самоактуализации личности обучающихся.

Методологическую основу исследования составили: аксиологический подход к изучению педагогических явлений; концепции нового мышления; философия субъектно-гуманистического подхода к образованию; теоретические положения о социальной, деятельностной и творческой сущности личности и ее многофакторном характере развития; общенаучные положения системного подхода в образовании; фундаментальные исследования влияния информатизации на личность; методология создания и развития учебно-информационных сред.

В качестве **теоретической основы** исследования выступили: теория развития самоуправляемых систем (П.К. Анохин, Н.А. Берштейн); теория деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев); теория развития личности и индивидуальности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Е.А. Климов, В.С. Мерлин); теории экзистенциально-гуманистического направления в психологии (К. Роджерс, Ф. Перл, В. Франкл и др.), в том числе теория самоактуализирующейся личности (А. Маслоу); теория непрерывного образования (Б.С. Гершунский, ГЛ. Щедровицкий); теория образования взрослых (Б.Г. Ананьев, А.Р. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Л. Гальперин, В.В. Давыдов, П. Джарвис, И.С. Кон, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Ноулз, Р.М. Смит, С.Л. Рубинштейн, ГС. Сухобская и др.).

Для решения поставленных в исследовании задач использовался комплекс **методов**:

- теоретические методы (теоретический анализ педагогической, психологической и методической литературы, материалов по информатизации образования, электронных информационных ресурсов по проблеме; педагогическое моделирование; систематизация и обобщение педагогического опыта);

- эмпирические методы (прямое, косвенное и включенное наблюдение и оценка деятельности студентов; тестирование; анкетирование; педагогический эксперимент). В разработке модели ядра дидактической информационной среды при оценке и обобщении результатов практического исследования использовались методы математической статистики, кластерного анализа и нечеткой логики.

Организация исследования. Теоретико-экспериментальное исследование проводилось в три этапа.

Первый этап—*поисково-теоретический* (2000 - 2002 гг.) - осуществлялась разработка общей концепции исследования на основе анализа педагогической, психологической и методической литературы; формулировалась рабочая гипотеза концепции саморегулируемого обучения; проводилась оценка возможностей использования стратегий саморегулируемого обучения в условиях вузовского образования; разрабатывалась модель «ядра» дидактической информационной среды, базирующейся на новых информационных и коммуникационных технологиях; проводился констатирующий эксперимент.

Второй этап - *экспериментальный* (2002-2003 гг.) - проводился формирующий эксперимент, состоявший в выявлении компонентов технологий обучения, направленных на организацию саморегулируемого обучения; осуществлялось внедрение разработанной модели «ядра» дидактической информационной среды в учебный процесс по лингвистическим дисциплинам; подвергалось экспериментальной проверке влияние «ядра» дидактической информационной среды на процессы саморегуляции и самоактуализации личности.

Третий этап - *обобщающий* (2003 г.) - обобщались результаты экспериментальной работы и соотносились с положениями принятой в исследовании гипотезы; формулировались выводы и проводилась корректировка авторской концепции саморегулируемого обучения студентов.

Научная новизна исследования заключается в принципиально новом подходе к проблеме организации саморегулируемого обучения в рамках традиционной системы вузовского образования. Саморегулируемое обучение впервые рассмотрено как процесс и результат андрагогического взаимодействия, в ходе которого обучающимся осуществляется достижение определенного образовательного уровня и профессиональной компетентности, обеспечивающих переход на более высокий уровень самореализации и самоактуализации личности студента.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что уточнены понятия «саморегулируемое обучение», «профессиональная компетентность лингвиста»; предложена модель саморегулируемого обучения студентов;

разработана методика определения степени готовности студентов лингвистических специальностей к саморегулируемому обучению; проведен анализ психолого-педагогических аспектов организации саморегулируемого обучения в условиях дидактических информационных сред, разработана структура «ядра» дидактической информационной среды, произведен отбор программных продуктов для его наполнения.

Практическая значимость работы состоит в том, что выявлены условия использования дидактических информационных сред и установлено их влияние на самоактуализацию личности обучающегося по ряду общепрофессиональных и специальных дисциплин («Практика устной и письменной речи», «История и культура стран изучаемого языка», «Ведение переговоров и деловая переписка», «Стратегии саморегулируемого обучения для студентов лингвистических специальностей»). Разработано и внедрено в учебный процесс экспериментальное «ядро» дидактической информационной среды, позволяющее использовать его в профессиональной подготовке студентов лингвистических специальностей.

Авторские материалы позволяют организовать и внедрять принципы саморегулируемого обучения на основе применения дидактических информационных сред в процесс подготовки специалистов других областей знаний.

Достоверность и обоснованность научных результатов обеспечивались совокупностью методов, соответствующих предмету исследования, адекватных поставленным цели и задачам; методологической обоснованностью логики исследования; личным опытом работы автора на факультете романо-германских языков; неизменной повторяемостью фактов; сочетанием количественного и качественного анализа полученных данных.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Саморегулируемое обучение студентов, являясь частью системы непрерывного образования, есть процесс и результат андрагогического взаимодействия, в ходе которого на основе механизмов самоуправления и саморегуляции реализуются все этапы учебно-познавательной деятельности студента в вузе, посредством чего обеспечивается его переход на более высокий уровень самореализации и самоактуализации.

2. Организация саморегулируемого обучения в вузе предполагает создание особых педагогических условий для проявления саморегуляционных процессов личности, выделение «ядра» дидактической информационной среды, проектирование модели саморегулируемого обучения студентов в условиях дидактических информационных сред, выбор методики использования дидактических информационных сред, которая является ключевым элементом нетрадиционной организационно-образовательной системы.

3. Средством реализации саморегулируемого обучения является дидактическая информационная среда, «ядро» которой составляют новые информационные и коммуникационные технологии.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования отражены в выступлениях автора на III Международной конференции «Person. Color. Nature. Music.» (г. Даугавпилс, Латвия, 2002 г.), I Международной научной конференции «Методы современной коммуникации: проблемы теории социальной практики» (г. Москва, 2002 г.), Международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке» (г. Ростов-на-Дону, 2003г.), Международной конференции SPEECHAND COMPUTER (SPECOM-2003) (г. Москва, 2003 г.), Всероссийской научно-методической конференции «Информатизация образования – 2002» (г. Нижний Тагил, 2002 г.), региональных научно-методических конференциях «Университетская наука – региону» (г. Ставрополь, 2001, 2002, 2003 гг.). Результаты диссертационного исследования обсуждались и получили одобрение на заседаниях и научно-методических семинарах кафедр английского языка, межкультурной коммуникации, педагогики и психологии высшей школы Ставропольского государственного университета.

По материалам исследования опубликовано 18 работ, общим объемом 5 печатных листов.

Материалы исследования внедрены в учебный процесс в Ставропольском государственном университете.

Объем и структура диссертации. Диссертация включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложения. Основной объем рукописи составляет 156 страниц текста. Работа содержит 4 таблицы, 27 рисунков, библиографический список из 208 наименований.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, определяются объект, предмет, цель и задачи исследования, формулируется гипотеза, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, основные положения, выносимые на защиту, описывается база и этапы исследования.

В первой главе «Психолого-педагогические основы саморегулируемого обучения в вузе» проведен психолого-педагогический анализ состояния вопроса, вследствие чего уточнены такие понятия, как «саморегулируемое обучение», «профессиональная компетентность лингвиста», рассмотрены вопросы, связанные с ее формированием и ролью как стратегической цели саморегулируемого обучения в вузе.

Уточнена модель саморегулируемого обучения Е.В. Тихоновой: в структуру которой включен операциональный компонент, служащий основой реализации двух других его компонентов: мотивационного и когнитивного (рис. 1).

Сделан вывод о том, что терминальной целью вузовского образования является самоактуализация личности обучающихся как сложных самоорганизующихся систем.

Исследование организации саморегулируемого обучения позволило установить, что в условиях формального обучения в вузе оно становится принципиально возможным, если:

1) в учебном процессе будут соблюдаться гуманистические принципы диалогичности, равенства, открытости и взаимного уважения между обучающими и обучающимися;

2) будут созданы условия для взаимной ответственности субъектов образовательного процесса при доминировании организующей роли обучающихся;

3) саморегулируемое обучение будет носить сквозной характер, а его стратегии будут применяться комплексно;

4) саморегулируемая учебно-познавательная деятельность обучающихся будет соответствовать требованиям учебных программ, промежуточной и итоговой аттестации.

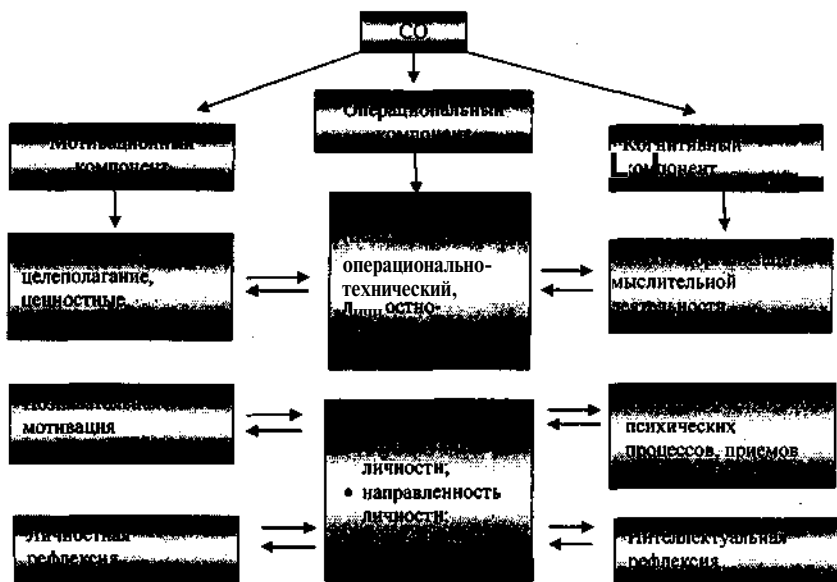


Рис 1. Авторская модель саморегулируемого обучения.

Выявлены педагогические условия организации саморегулируемого обучения, позволяющие претворять в жизнь стратегии саморегулируемого обучения в условиях вузовского образования. Среди них влияние культурного контекста, в котором проходит жизнедеятельность обучающегося, а также андрагогический и индивидуально-дифференцированный подход.

В ходе исследования установлено, что внедрение стратегий саморегулируемого обучения в практику вузовского образования требует определения текущих уровней развития сферы саморегуляции и самоактуализации у студентов лингвистических специальностей, типов акцентуации их личностей, наличия у данной категории обучающихся способности к самоуправлению, а также степени их готовности к осуществлению саморегулируемой учебно-познавательной деятельности. При этом при определении последней представляется важным разграничить ее общепедагогическую и профессионально-ориентированную составляющие.

Исследование показало, что средством реализации саморегулируемого обучения может выступать дидактическая информационная среда, которая может быть как специально организованной и предназначенной для обучения иностранным языкам, так и входить в состав глобальной среды делового, научного и повседневного общения.



Рис. 2. Модель ядра дидактической информационной среды.

Была разработана авторская модель «ядра» дидактической информационной среды (рис. 2), представляющая собой систему информационных полей трех типов:

- «гибкое» (модифицируемое) поле, существующее в виде специализированного сайта в сети Интернет;

- «частично-модифицируемое» (мобильное) поле, представленное информацией на переносных информационных носителях (чаще всего, на перезаписываемом компакт-диске);
- «жесткое» (немодифицируемое, статическое) поле, существующее в виде книжных носителей информации (учебники, учебные пособия, конспекты лекций и т.п.).

Во второй главе «Организация и методика саморегулируемого обучения студентов в условиях дидактических информационных сред» рассмотрены основные способы применения средств новых информационных и коммуникационных технологий при саморегулируемом обучении иностранному языку, разработан алгоритм проектирования «ядра» дидактической информационной среды, предназначенной для организации саморегулируемого обучения иностранным языкам, выделены его основные структурные компоненты: программная и информационная составляющие, а также механизмы, обеспечивающие взаимодействие элементов дидактической информационной среды.

В диссертации сформулированы требования, которым должна удовлетворять модель «ядра» дидактической информационной среды:

- должна быть открыта для воздействия со стороны индивида;
- должна содержать необходимые инструментальные средства (механизмы), позволяющие индивидууму воздействовать на нее, а среде, в свою очередь, взаимодействовать с человеком;
- должна включать коллективный опыт (интеллект) разработчиков информационных ресурсов;
- среда должна быть устойчива к неблагоприятным воздействиям со стороны пользователей (индивидов).

При формулировании основных положений организации саморегулируемого обучения в условиях дидактических информационных сред были выделены классы программного обеспечения, необходимого для наполнения «ядра» среды. Показано, что для наполнения программной составляющей «ядра» дидактической информационной среды следует применять как собственническое программное обеспечение, так и программные продукты Фонда свободного программного обеспечения. Установлено, что в условиях современного российского вуза следует отдавать предпочтение последним, поскольку они более надежны, позволяют менять исходный код программных продуктов, обладают потенциалом коррекции, оптимизации и адаптации к потребностям конкретного обучающегося. Кроме того, многие из таких программных продуктов кроссплатформенны, что позволяет использовать их на компьютерах, работающих под управлением различных операционных сред, что исключает необходимость переучивания пользователей.

В работе представлена методика использования проектируемого «ядра» дидактической информационной среды при саморегулируемом обучении иностранному языку в вузе. В этой связи рассмотрены лингвометодические и инструментальные возможности свободных и собственнических программных продуктов.

Согласно авторской модели дидактической информационной среды было выделено несколько уровней физической реализации ее «ядра» (рис. 3): ДИС-К - «ядро» дидактической информационной среды, в котором основным носителем выступает компакт-диск; ДИС-интра — «ядро» среды размещено в локальной сети университета; ДИС-Интернет (рис. 4) - с размещением основных информационных ресурсов на авторском сайте в сети Интернет.

В результате установлено, что задачи организации саморегулируемого обучения иностранному языку могут быть успешно решены в случае доступности информационных средств, соответствующей организации среды, обеспечении ее мобильности, а также при активном взаимодействии среды и субъектов образовательного процесса - обучающихся и преподавателей.

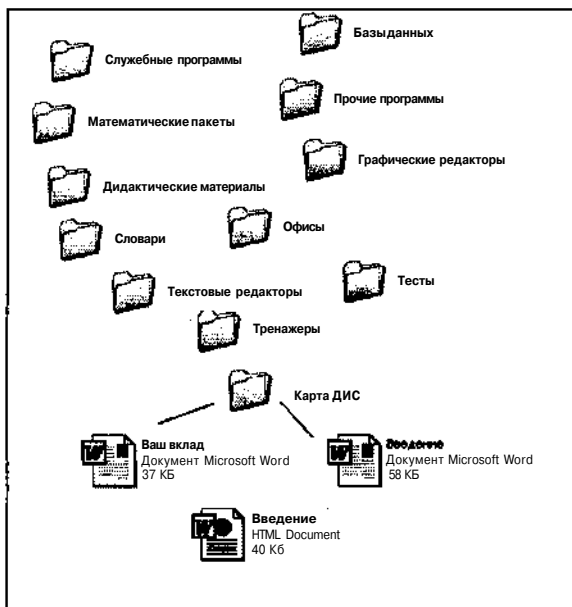


Рис 3. Структура ДИС - К (ДИС-CD)

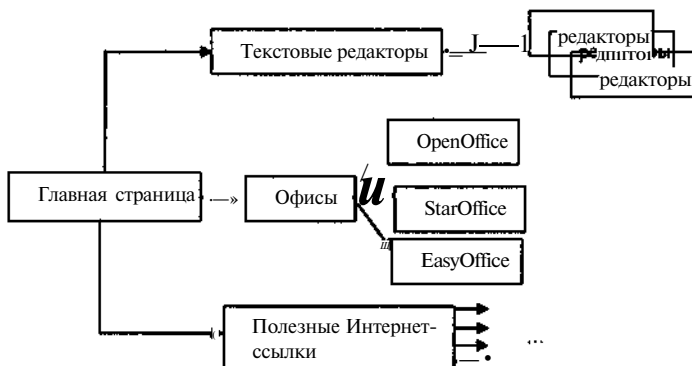


Рис. 4. Структура ДИС-Интернет.

В ходе констатирующего эксперимента устанавливался текущий уровень самоактуализации, самоуправления и саморегуляции студентов лингвистических специальностей на начальном этапе их обучения в вузе, выявлялась степень их готовности к саморегулируемому обучению, а также определялись типы акцентуаций личностей обучающихся.

Исследование проводилось на базе факультета романо-германских языков Ставропольского государственного университета. В эксперименте было задействовано 36 студентов первого, 28 - второго и 24 - четвертого курсов специальностей «Перевод и переводоведение», «Информатика, теория и методика преподавания иностранных языков и культур» и «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» соответственно. Обучающиеся каждого курса были разделены на экспериментальные и контрольные группы. Количество студентов в экспериментальных и контрольных группах составило 42 и 46 человек соответственно. Обучение в экспериментальных группах велось с применением дидактической информационной среды, в контрольных группах оно осуществлялось по традиционным методикам.

Для диагностирования уровней самоактуализации была использована адаптированная версия теста POI (Personal Orientation Inventory), получившая название самоактуализационный тест (САТ).

Диагностика испытуемых проводилась с применением компьютеризированного варианта данного теста, входящего в состав экспериментального «ядра» дидактической информационной среды. При этом обработка результатов выполнялась с помощью электронной таблицы Calc, представляющей собой одно из приложений свободно распространяемого пакета OpenOffice. Результаты исследования приведены на рис. 5.

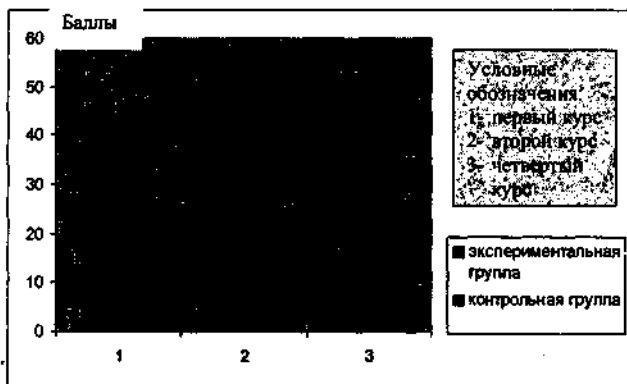


Рис. 5. Результаты первоначальной диагностики уровня самоактуализации при помощи САТ.

Верификация полученных данных осуществлялась путем выявления уровня развития сферы саморегуляции, ответственной за имеющийся у студентов потенциал к самореализации и самоактуализации, а также способности обучающихся к самоуправлению, как интегральной составляющей рассматриваемой сферы. Учитывая влияние акцентуаций характера на развитие саморегуляционных процессов личности, на данном этапе исследования была также проведена диагностика типов акцентуаций обследуемых студентов с использованием характерологического опросника К. Леонгарда. Отмечено, что наиболее часто встречающимися среди обследуемых студентов были личности педантического (35%), гипертимического (23%) и дистимического (21%) типов.

В последующем была проведена диагностика сферы саморегуляции и самоуправления среди обследуемых студентов.

Диагностика осуществлялась тремя методами: наблюдения, анкетирования, сочинением на темы «Я через 10 лет» и др. Были выделены три условных уровня развития сферы саморегуляции у обследуемой группы студентов: низкий (индивид проявляет конформность, не сознает жизненных перспектив, не проявляет самокритичности, принципиальности, требовательности к себе, его деятельность носит необязательный характер); средний (в поведении и деятельности субъекта непоследовательно проявляются качества и признаки высокого уровня); высокий (индивид преимущественно сам организует свою жизнь и деятельность, руководствуется своими целями, намеченными перспективами; независим в суждениях и поступках; ориентируется в сложной для него обстановке; сам изыскивает пути и способы преодоления трудностей; занимается самовоспитанием).

Исследование показало, что количество испытуемых с низким уровнем развития сферы саморегуляции оказалось наибольшим и составило 78% обследуемых, в то время как студенты с высоким и средним уровнем развития составили 8% и 14% соответственно (рис. 6).

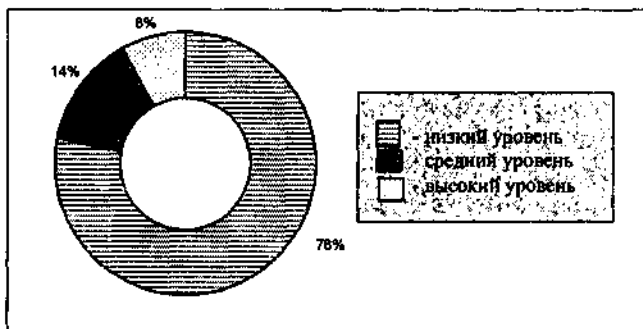


Рис. 6. Распределение студентов экспериментальных групп по уровням развития сферы саморегуляции при первичном тестировании.

В контрольных группах ситуация практически ничем не отличалась: количество студентов с низким уровнем развития сферы саморегуляции составило 75% от общего числа испытуемых, со средним - 18% и с высоким - всего 7% (рис. 7).

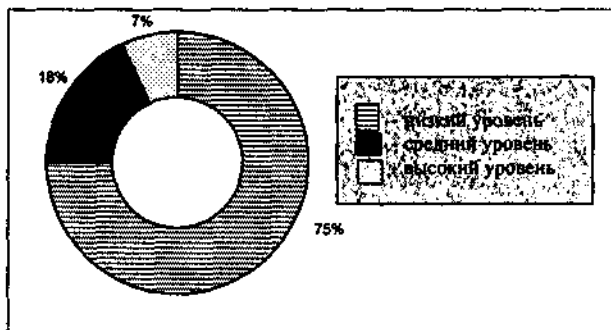


Рис. 7. Распределение студентов контрольных групп по уровням развития сферы саморегуляции при первичном тестировании

Полученные данные подтвердили результаты первоначальной диагностики уровня самоактуализации при помощи САТ и позволили утверждать, что на начальном этапе обучения в вузе студенты лингвистических специальностей обладают низким уровнем самоактуализации в связи с недостаточной развитостью сферы саморегуляции. В то же время можно говорить об

имеющемся потенциале к развитию рассматриваемых свойств личности обучающихся, учитывая результаты, полученные с помощью теста способности к самоуправлению. У 60% студентов, обследованных с применением данной методики, уровень развития способности к самоуправлению оказался средним или выше среднего.

Для выявления степени готовности студентов к саморегулируемому обучению была разработана авторская методика, включающая в себя опросник, нацеленный на изучение общеучебного и профессионально-ориентированного компонентов исследуемого феномена. Данные диагностирования обрабатывались с помощью пакета прикладных программ Fuzzy Logic Toolbox, функционирующего под управлением ядра системы MATLAB версии 5.3.

Полученные материалы показали, что в целом подвергавшиеся обследованию студенты лингвистических специальностей обладают высокой степенью готовности к саморегулируемому обучению. Уровень их общеучебной готовности, сформированный во время обучения в средней школе, достаточно высок, в то время как профессионально-ориентированная готовность у 57% студентов находится на низком уровне.

Таким образом, полученные в ходе констатирующего эксперимента сведения позволили сделать вывод о недостаточной сформированности сферы саморегуляции, что приводит к низкому уровню самоактуализации у студентов на фоне хорошо сформированных организационно-управленческих умений и высокой степени готовности к саморегулируемому обучению. Последнее обстоятельство дает основание полагать, что применяемые в учебном процессе традиционные формы и методы обучения иностранному языку не адекватны уровню когнитивного развития студентов как взрослых обучающихся. Это, в свою очередь, говорит о необходимости внедрения в учебный процесс стратегий саморегулируемого обучения, что представляется возможным осуществить в специально разработанных дидактических информационных средах, базирующихся на новых информационных и коммуникационных технологиях.

В рамках формирующего эксперимента «ядро» конструируемой дидактической информационной среды было внедрено в учебный процесс по дисциплинам общепрофессионального и специального блоков.

Организационно были выделены две группы студентов: одна имела свободный доступ к вычислительной технике (за счет наличия собственного компьютера дома, свободного доступа к информационным ресурсам); другая - имела ограниченный доступ к информационным ресурсам, вследствие чего могла работать с «ядром» дидактической информационной среды только на занятиях, либо в рамках самостоятельной контролируемой работы или работы в студенческом научном обществе.

К каждой группе были применены свои способы доступа и работы с информационными ресурсами дидактической информационной среды. Элементы данной среды по мере необходимости либо устанавливались на компьютере участника эксперимента, либо запускались непосредственно с компакт-диска.

На аудиторных занятиях студенты обеих групп работали с версией дидактической информационной среды, размещенной в локальной сети университета. При этом необходимые информационные ресурсы помещались в папку Change, доступную в локальной сети с любого рабочего места. Компоненты среды использовались на занятиях по таким дисциплинам, как «Информатика», «Практика устной и письменной речи», «История и культура стран изучаемого языка», «Ведение переговоров и деловой переписки», а также авторского курса «Стратегии саморегулируемого обучения для студентов лингвистических специальностей».

Помимо этого в одной из аудиторий был установлен пакет OpenOffice, на базе которого проведен цикл занятий, аналогичный базовому курсу на основе пакета MS Office. Результаты работы показали, что студенты быстро осваивают данный пакет и успешно применяют его компоненты в учебно-познавательной деятельности. Более того, благодаря наличию некоторых специфических опций данного офисного пакета, у студентов экспериментальных групп существенно повысилась мотивация применения средств новых информационных и коммуникационных технологий в учебной деятельности, связанной с саморегулируемым обучением иностранному языку.

Каждый студент первой группы был обеспечен базовой версией «ядра» дидактической информационной среды и работал в соответствии с индивидуальным учебным контрактом. Контракт составлялся на основе личных познавательных потребностей студента, с учетом типа акцентуации его характера и уровня развития сферы саморегуляции, выявленных на этапе констатирующего эксперимента. Например, педантические личности с высоким уровнем развития саморегуляции получали задания по изучению структуры среды, программного обеспечения, а также по исследованию лингводидактических возможностей дидактической информационной среды.

С целью экспериментальной проверки влияния созданной дидактической информационной среды на самоактуализацию личности обучающихся было проведено повторное диагностирование уровня самоактуализации студентов с применением САТ. Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень самоактуализации у большинства студентов экспериментальных групп (79%) повысился. Количество баллов, набранных ими при повторной диагностике, варьируется от 57 до 64 баллов, тогда как у студентов юнтрольных групп количество баллов оставалось в пределах статистической нормы (45-55 баллов) (рис. 8).

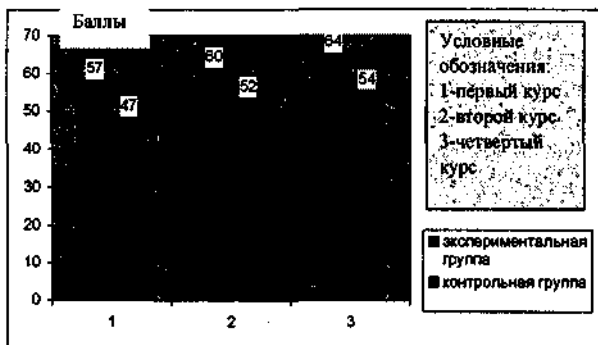


Рис. 8. Результаты повторной диагностики уровня самоактуализации при помощи САТ.

Валидность полученных данных подтвердилась результатами повторного исследования сферы саморегуляции. Данные анкетирования, наблюдения, а также анализ результатов промежуточной аттестации студентов позволили заключить, что количество испытуемых с низким уровнем развития сферы саморегуляции в экспериментальных группах значительно снизилось и составило 56% обследуемых.

В то же время количественное соотношение студентов с высоким и средним уровнем развития исследуемой сферы составило 11% и 33% соответственно (рис. 9).

На этом фоне распределение студентов контрольных групп по уровням развития данной сферы практически не изменилось: обучающиеся с низким уровнем остались в подавляющем большинстве (72%), количество студентов со средним и высоким уровнем остались практически на том же уровне — 20% и 8% соответственно (рис. 10).

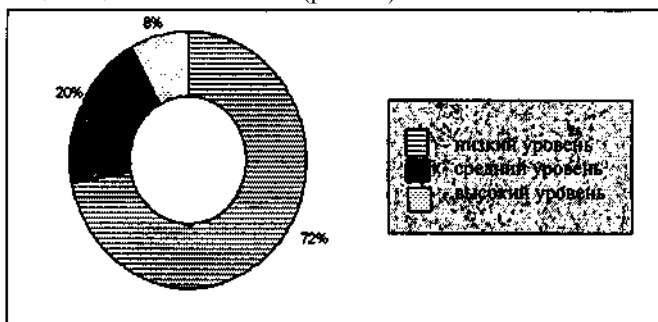


Рис. 9. Распределение студентов экспериментальных групп по уровням развития сферы саморегуляции при повторном тестировании.

Такое увеличение количества студентов со средним уровнем саморегуляции может, в частности, объясняться «западанием» некоторых этапов самоуправления в связи с их недостаточной развитостью и, вследствие этого, неспособностью перейти на более высокий уровень развития данной сферы.

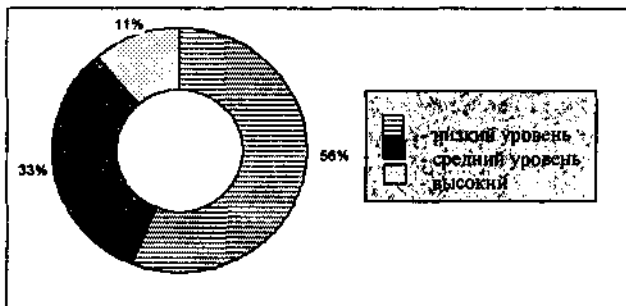


Рис 10. Распределение студентов контрольных групп по уровням развития сферы саморегуляции при повторном тестировании.

Анализ результатов экспериментальной работы позволил установить, что сформированное в соответствии с выявленными требованиями «ядро» дидактической информационной среды положительно влияет на совершенствование процессов саморегуляции у студентов и способствует их переходу на более высокий уровень самоактуализации, вследствие чего может служить одним из средств организации саморегулируемого обучения в вузе.

В заключении диссертации обобщен материал, изложенный в отдельных главах.

В ходе исследования была выявлена психологическая основа саморегулируемого обучения в вузе (сфера саморегуляции и самоуправляющие механизмы личности), раскрыты педагогические условия организации саморегулируемого обучения в вузе и определены роль и место саморегулируемого обучения в системе подготовки специалиста-лингвиста; сделан вывод о том, что одним из средств, позволяющих организовать саморегулируемое обучение в условиях вузовского образования, является дидактическая информационная среда, при условии, что она отвечает определенным требованиям; разработана модель «ядра» дидактической информационной среды, обеспечивающей внедрение стратегий саморегулируемого обучения в учебный процесс вуза; разработанная модель «ядра» дидактической информационной среды внедрена в учебный процесс по лингвистическим дисциплинам и проведена экспериментальная проверка влияния созданного ядра на процессы саморегуляции и самоактуализации личности обучающихся.

В целом, результаты исследования подтвердили выдвинутую гипотезу и положения, вынесенные на защиту. Дальнейшая разработка проблемы организации саморегулируемого обучения студентов может включать исследование вопросов создания интеллектуальных адаптивных сред.

Публикации по теме исследования:

1. Нечаева Н.С., Нечаева Т.П. Педагогические ресурсы прикладных программных продуктов// Материалы 45 научно-практической конференции «Университетская наука - региону». - Ставрополь: Изд-во СГУ, 2000. - С. 76 - 78.

2. Nechayeva N. Multimedia technology in foreign language teaching// Abstracts of the III International Conference "Person. Color. Nature. Music", Daugavpils, Latvia, 2002. - Pp. 102-103.

3. Киргинцева Н.С. Компьютерно-опосредованные методы коммуникации в процессе самоуправляемого учения студентов лингвистических специальностей вузов// Материалы 1-ой международной научной конференции 27-29 ноября 2002 г. «Методы современной коммуникации: проблемы теории социальной практики». - Москва: МГЛУ, 2002. - С. 156 -158.

4. Киргинцева Н.С., Нечаева Т.П. Особенности реализации организационных форм обучения средствами НИТ// Информатизация образования - 2002. Сборник трудов всероссийской научно-методической конференции. Нижний Тагил, 7-10 октября 2002 года. - Нижний Тагил, 2002. - С. 210 - 211.

5. Ломтева Т.Н., Нечаева Н.С. Использование сред визуального проектирования в преподавании иностранной лексики// Сборник научных материалов УВНК. Часть 2. - Смоленск: Изд. воен. училища войск ПВО ВС РФ, 2002.-С. 254-255.

6. Нечаева Н.С, Нечаев С.А. Дидактические информационные среды и агентные технологии// Информационные технологии в обучении и научных исследованиях. Материалы 47 научно-методической конференции «Университетская наука - региону». - Ставрополь: Изд-во СГУ, 2002. - С. 33 - 35.

7. Нечаева Н.С., Нечаева Т.П. Визуализация как фактор эргономизации познания// Информационные технологии в обучении и научных исследованиях. Материалы 47 научно-методической конференции «Университетская наука - региону». - Ставрополь: Изд-во СГУ, 2002. - С. 35 - 37.

8. Нечаева Н., Кобышева А., Гладкова Ю. MS Office как элемент педагогической технологии при проведении занятий по иностранному языку// Языковая личность в современной парадигме лингвистического образования: Материалы 47 научно-методической конференции «Университетская наука - региону». - Ставрополь: Изд-во СГУ, 2002. - С. 203.

9. Lomteva T., Kirgintseva N. The role of higher school teachers in students' self-directed learning in the computer age// Труды международной Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке», Ростов-на-Дону, 2003.-С. 23-27.

10. Киргинцева Н.С. Реализация личностно-ориентированной направленности в обучении иностранным языкам// Язык и социокультурная среда: аспекты взаимодействия: Материалы 48 научно-методической конференции «Университетская наука - региону». - Ставрополь: Изд-во СГУ 2003. - С. 252 - 254.

11. Киргинцева Н.С., Волобуева Е.П. Формирование коммуникативной компетенции с использованием НИКТ в рамках личностно-ориентированного подхода в обучении на примере программы Yahoo!Messenger// Язык и социокультурная среда: аспекты взаимодействия: Материалы 48 научно-методической конференции «Университетская наука - региону». Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003. - С. 344 - 346.

12. Ломтева Т.Н., Киргинцева Н.С. Стратегии саморегулируемого обучения для студентов лингвистических специальностей (Self-directed learning strategies for linguistic students): Учебное пособие. - Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003.-167 с.

13. Ломтева Т.Н., Киргинцева Н.С. Саморегулируемое обучение - основа образовательной деятельности в вузе и успешности карьерного роста специалиста.// Лингвистическое образование: профессия, миссия, карьера: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (25 - 27 сентября 2003 года). Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003. - С. 254 - 258.

